

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a09>

Recebido em: 01/05/2026

Aceito em: 02/06/2026

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E JUSTIÇA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO:  
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS E POLÍTICO-  
TERRITORIAIS**

**EDUCATION, TERRITORY, AND JUSTICE IN THE BRAZILIAN SEMIARID  
REGION: EPISTEMOLOGICAL, PEDAGOGICAL, AND POLITICAL-  
TERRITORIAL FOUNDATIONS**

**Paulo Roberto Ramos**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3684-0960>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9107135900230723>

Doutor em Sociologia

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil

E-mail: paulo.ramos@univasf.edu.br

**Antonio Pereira Filho**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9871-3214>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9176827761552297>

Doutor em Engenharia Agrícola

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil

E-mail: antonio.pereiraf@univasf.edu.br

**Sidclay Cordeiro Pereira**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4916-8969>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9513702067896757>

Doutor em Ciências Geográficas

Universidade de Pernambuco, Brasil

E-mail: sidclay.pereira@upe.br

**RESUMO**

Este artigo introdutório apresenta os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e político-territoriais que sustentam o dossiê temático “Educação, Território e Justiça: Pedagogias da Resistência e Epistemologias da Convivência no Semiárido Brasileiro”. Por meio de revisão integrativa da literatura, realizada entre outubro de 2025 e abril de 2026, foram triados 1.847 registros nas bases SciELO, LILACS, ERIC, Scopus e Google Scholar Acadêmico, resultando em corpus final de 27 estudos. O objetivo foi mapear e articular os eixos conceituais de

colonialidade curricular, pedagogia territorial, justiça climática e epistemologias do Sul que atravessam os doze artigos do dossiê. Os resultados demonstram que a produção acadêmica sobre educação nos Semiáridos opera em tensão permanente entre a herança colonial dos currículos hegemônicos e as práticas pedagógicas de convivência enraizadas nos saberes sertanejos. Identificam-se quatro eixos estruturantes: colonialidade e resistência biocultural; território, ecologia e conhecimento ancestral; justiça, clima e subjetividade; e tecnologia, gênero e permanência escolar. Conclui-se que o Semiárido constitui não apenas um locus geográfico, mas um campo epistemológico em disputa, onde pedagogias da resistência e epistemologias da convivência emergem como resposta crítica à colonialidade do saber e do poder.

**Palavras-chave:** Semiárido brasileiro; Educação do campo; colonialidade; convivência; epistemologias do Sul.

## ABSTRACT

This introductory article presents the epistemological, pedagogical, and political-territorial foundations of the thematic dossier "Education, Territory, and Justice: Pedagogies of Resistance and Epistemologies of Coexistence in the Brazilian Semi-Arid Region." Through an integrative literature review conducted between October 2025 and April 2026, 1,847 records were screened from SciELO, LILACS, ERIC, Scopus, and Google Scholar Academic, resulting in a final corpus of 27 studies. The aim was to map and articulate the conceptual axes of curricular coloniality, territorial pedagogy, climate justice, and Southern epistemologies that run through the dossier's twelve articles. Results show that academic production on education in the Semi-Arid operates in permanent tension between the colonial heritage of hegemonic curricula and the pedagogical practices of coexistence rooted in sertanejo knowledge. Four structuring axes are identified: coloniality and biocultural resistance; territory, ecology, and ancestral knowledge; justice, climate, and subjectivity; and technology, gender, and school permanence. It is concluded that the Semi-Arid constitutes not only a geographical locus but an epistemological field in dispute, where pedagogies of resistance and epistemologies of coexistence emerge as a critical response to the coloniality of knowledge and power.

**Keywords:** Brazilian semi-Arid; rural Education; coloniality; coexistence; southern epistemologies.

## 1 INTRODUÇÃO

O Semiárido brasileiro abrange mais de 1,1 milhão de quilômetros quadrados e concentra cerca de 28 milhões de habitantes distribuídos em 1.262 municípios localizados predominantemente nos estados do Nordeste e no norte de Minas Gerais (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Essa região tem sido historicamente representada, nos discursos hegemônicos e

nos currículos escolares, como espaço de carência, atraso e inadequação climática. Tal representação não é inocente: ela expressa uma racionalidade colonial que hierarquiza territórios, saberes e populações, naturalizando a subalternidade das culturas sertanejas diante do modelo civilizatório urbano-industrial (Quijano, 2005).

A educação, nesse contexto, não escapa à disputa epistemológica. Pelo contrário, constitui um dos terrenos mais estratégicos onde se confrontam, de um lado, os currículos coloniais que impõem conteúdos, temporalidades e estéticas alheias às realidades do Semiárido e, de outro, as pedagogias de convivência que emergem das lutas dos movimentos sociais, das comunidades quilombolas, dos povos indígenas, dos agricultores familiares e das mulheres sertanejas (Freire, 1987; Walsh, 2013). A tensão entre esses dois projetos educativos configura o campo problemático que este dossiê se propõe a investigar.

A noção de "convivência com o Semiárido" constitui uma virada epistemológica que contraria a retórica do "combate à seca", historicamente utilizada para justificar grandes projetos hidráulicos que beneficiaram latifundiários e excluíram comunidades tradicionais (Santos, B. S., 2010). Conviver, nessa perspectiva, não significa resignação, mas reconhecimento ativo das lógicas ecológicas, culturais e pedagógicas que os povos do Semiárido desenvolveram ao longo de séculos de interação com a Caatinga (Arroyo, 2012). Trata-se, portanto, de um projeto simultaneamente educativo, político e epistêmico.

Este artigo introdutório tem por objetivo apresentar os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e político-territoriais que sustentam esse dossiê, articulando os eixos conceituais que atravessam os artigos publicados nesta edição especial. Para tanto, realizou-se uma revisão integrativa da literatura que mapeou a produção científica sobre educação, território e justiça no Semiárido brasileiro, identificando as principais correntes teóricas, os campos de tensão e as lacunas que os artigos do dossiê buscam endereçar.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo adota o método de revisão integrativa da literatura, modalidade que permite a síntese de conhecimentos produzidos sobre um determinado tema a partir de diferentes abordagens metodológicas, integrando tanto estudos empíricos quanto teóricos (Whittemore;

Knafl, 2005). A revisão integrativa distingue-se de outras modalidades de revisão sistemática por sua capacidade de incorporar perspectivas diversas, sendo especialmente adequada a campos de estudo marcados pela pluralidade epistemológica, como é o caso da educação do campo e das pedagogias do Semiárido (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

O processo seguiu as seis etapas propostas por Whitemore e Knafl (2005): (1) identificação do problema; (2) busca na literatura; (3) avaliação dos dados; (4) análise dos dados; (5) apresentação dos resultados; e (6) síntese dos resultados. Complementarmente, adotaram-se os princípios de transparência e reprodutibilidade recomendados pelo protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), adaptado para revisões integrativas conforme proposto por Mendes, Silveira e Galvão (2008).

A busca foi realizada entre outubro de 2025 e abril de 2026 nas seguintes bases de dados e repositórios: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Education Resources Information Center (ERIC), Scopus e Google Scholar Acadêmico. Os descritores utilizados, em português e inglês, foram: "educação do campo", "Semiárido brasileiro", "pedagogia da convivência", "colonialidade do currículo", "epistemologias do Sul", "justiça climática", "território e educação", "movimentos sociais e escola", "saberes tradicionais" e suas combinações com os operadores booleanos AND e OR.

Foram triados 1.847 registros na busca inicial. Após remoção de duplicatas (n = 312), leitura de títulos e resumos (n = 1.535), e leitura completa dos textos pré-selecionados (n = 89), chegou-se a um corpus final de 27 estudos que atenderam aos critérios de inclusão. Os critérios de inclusão foram: (a) publicação em periódicos científicos revisados por pares ou como capítulos de livros acadêmicos; (b) abordagem explícita da relação entre educação, território e/ou justiça no contexto do Semiárido brasileiro ou de regiões semiáridas comparáveis; (c) filiação teórica às epistemologias do Sul, pedagogias críticas ou estudos decoloniais; e (d) publicação entre 1987 e 2025. Foram excluídos estudos sem fundamentação teórica explícita, textos de opinião não embasados em pesquisa e produções que reproduziam acriticamente o discurso do déficit sobre o Semiárido.

A análise dos dados seguiu o modelo de análise temática proposto por Minayo (2014), com organização em categorias emergentes a partir da leitura aprofundada do corpus. As

categorias foram posteriormente articuladas aos eixos conceituais do dossiê, permitindo a construção do mapa epistemológico apresentado na seção de resultados.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 PANORAMA GERAL DO CORPUS**

O corpus final de 27 estudos revela um campo de produção intelectual diversificado, com predominância de abordagens qualitativas (n = 19), seguidas de estudos teórico-conceituais (n = 6) e pesquisas de métodos mistos (n = 2). Em termos de distribuição temporal, observa-se concentração de publicações a partir de 2005, coincidindo com o período de consolidação dos movimentos de educação do campo no Brasil e com a institucionalização da Política Nacional de Educação do Campo (Caldart, 2004). Geograficamente, a maior parte dos estudos concentra-se nos estados da Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Paraíba, com presença menor de estudos do Piauí, Alagoas, Sergipe e norte de Minas Gerais.

A análise do corpus permite identificar quatro eixos estruturantes que organizam a produção científica sobre educação no Semiárido e que, simultaneamente, estruturam os doze artigos deste dossiê: (1) colonialidade, currículo e resistência biocultural; (2) território, ecologia e conhecimento ancestral; (3) justiça, clima e subjetividade; e (4) tecnologia, gênero e permanência escolar. Esses eixos não são estanques, mas se interpenetram e se constituem mutuamente, refletindo a natureza indissociável das dimensões epistêmica, territorial e política que atravessam a educação no Semiárido.

#### **3.2 EIXO 1: COLONIALIDADE, CURRÍCULO E RESISTÊNCIA BIOCULTURAL**

A colonialidade constitui a categoria teórica mais recorrente no corpus analisado, aparecendo de forma explícita ou implícita em 23 dos 27 estudos. O conceito, introduzido por Quijano (2005) para descrever a persistência das estruturas de poder coloniais para além do fim formal do colonialismo, revela-se particularmente fértil para compreender a educação no Semiárido. Quijano (2005, p. 117) argumenta que "a colonialidade é um dos elementos

constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista", operando simultaneamente nas dimensões do ser, do saber e do poder. No campo educativo, essa colonialidade manifestase de forma privilegiada no currículo escolar, que tende a hierarquizar saberes, temporalidades e territórios segundo uma lógica eurocêntrica que posiciona os conhecimentos sertanejos como pré-científicos, folclóricos ou simplesmente irrelevantes (Walsh, 2013).

Walsh (2013, p. 28) propõe a distinção entre "interculturalidade funcional" e "interculturalidade crítica", afirmando que enquanto a primeira "incorpora a diversidade ao sistema existente sem questionar suas bases", a segunda "aponta para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais de poder". Essa distinção é decisiva para compreender as limitações de políticas educacionais que, embora proclamem o reconhecimento da diversidade cultural do Semiárido, mantêm intactas as estruturas curriculares que produzem o epistemicídio dos saberes locais.

O epistemicídio, conceito desenvolvido por Santos, B. S. (2010, p. 154) para descrever "o assassinato do conhecimento", opera nos currículos escolares do Semiárido de modo sistemático: quando se ensina que a seca é um problema a ser "combatido" em vez de uma condição a ser compreendida e convivida, quando se apresenta a Caatinga como um bioma pobre e degradado em vez de um ecossistema de extraordinária riqueza adaptativa, quando se silenciam os saberes dos mestres de ofício, das rezadeiras, dos raizeiros e dos agricultores experientes (Arroyo, 2012).

A resistência a esse epistemicídio curricular assume formas múltiplas no corpus analisado. Caldart (2004, p. 150) identifica nos movimentos de educação do campo "a afirmação de que os trabalhadores do campo têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais". Essa afirmação implica não apenas a inclusão de conteúdos regionais nos currículos, mas a transformação da própria lógica de produção e validação do conhecimento escolar.

Freire (1987, p. 68) já apontava nessa direção ao afirmar que "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa". Transposta para o contexto do Semiárido, essa concepção dialógica implica o reconhecimento dos saberes sertanejos como conhecimentos legítimos e produtores de currículo, e não apenas como "contexto" ou "realidade local" a ser instrumentalizada pelo

conhecimento científico hegemônico.

A resistência biocultural, conceito que articula a dimensão ecológica e a dimensão cultural da resistência sertaneja, emerge no corpus como uma categoria analítica de grande potencial explicativo (Molina; Freitas, 2011). Ela designa as práticas pelas quais as populações do Semiárido preservam, transmitem e reinventam seus conhecimentos sobre a Caatinga, os ciclos hídricos, as plantas medicinais, as técnicas agrícolas adaptadas e as cosmologias que orientam a relação com o território. Essas práticas constituem, simultaneamente, formas de resistência cultural e estratégias de sobrevivência ecológica, o que as torna particularmente relevantes para a construção de currículos contextualizados e de pedagogias da convivência.

### **3.3 EIXO 2: TERRITÓRIO, ECOLOGIA E CONHECIMENTO ANCESTRAL**

O território emerge no corpus como categoria central, não apenas em sentido geográfico, mas como espaço de produção de identidades, saberes e projetos coletivos. Segundo Santos, M. (2006, p. 96), "o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, isto é, o chão mais a identidade". Essa concepção relacional do território contrasta com as abordagens hegemônicas que tendem a reduzir o Semiárido a um conjunto de condicionantes físicos adversos, ignorando as densas redes de significado, pertencimento e conhecimento que as populações locais construíram ao longo de gerações de interação com esse ambiente.

A Caatinga, nesse sentido, não é apenas um bioma: é um arquivo vivo de conhecimentos, um laboratório de adaptações evolutivas e um currículo em si mesma (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Os saberes sobre as plantas da Caatinga, os sinais climáticos, os ciclos das chuvas, as técnicas de captação e armazenamento de água, os sistemas agroflorestais tradicionais e as práticas de manejo sustentável constituem um patrimônio epistemológico de enorme relevância tanto para a sobrevivência das comunidades quanto para o enfrentamento das mudanças climáticas (Porto-Gonçalves, 2006).

No entanto, esse patrimônio tem sido sistematicamente ignorado, desqualificado ou apropriado sem reconhecimento pelos currículos escolares e pela ciência hegemônica, num processo que Shiva (1997, p. 22) descreve como "monocultura da mente", em que "a

diversidade é vista como desordem" e os conhecimentos locais são enquadrados como "primitivos" em relação ao padrão moderno-ocidental.

A noção de "escola-ecossistema", que emerge em estudos recentes sobre educação no Semiárido (Molina; Freitas, 2011), propõe justamente a superação dessa dicotomia entre escola e território, entre saber científico e saber local. Segundo essa perspectiva, a escola não é apenas uma instituição situada num território: ela é parte constitutiva do ecossistema territorial, e sua prática educativa deve ser capaz de metabolizar os saberes que circulam nesse ecossistema. Isso implica, concretamente, que os professores sejam formados para reconhecer e dialogar com os conhecimentos ancestrais de suas comunidades, que os currículos incorporem as práticas agroecológicas locais como objetos legítimos de ensino e pesquisa, e que os processos avaliativos valorizem as competências de convivência que os estudantes desenvolvem fora da escola.

O conhecimento ancestral das populações sertanejas inclui, ainda, dimensões que escapam às categorias disciplinares convencionais: a cosmovisão sertaneja integra elementos cosmológicos, religiosos, estéticos e políticos que não se deixam facilmente recortar em "conteúdos curriculares". A poesia do cordel, a dança do forró, as rezas e benzimentos, os mitos de fundação das comunidades quilombolas, as narrativas dos griots sertanejos constituem formas de transmissão de conhecimento que possuem sua própria pedagogia, seus próprios rituais de iniciação e seus próprios critérios de validade (Freire, 1987). Reconhecer essas formas como pedagogias legítimas é um dos desafios mais profundos que os estudos do corpus colocam para a educação formal no Semiárido.

### **3.4 EIXO 3: JUSTIÇA, CLIMA E SUBJETIVIDADE**

A justiça constitui o horizonte ético-político do dossiê, articulando as dimensões redistributiva, recognitiva e paritária que Fraser (2009) identifica como componentes indissociáveis de qualquer projeto político emancipatório. Para Fraser (2009, p. 16), "nenhuma reivindicação por redistribuição ou reconhecimento pode ser justificada a menos que seja compatível com o princípio de paridade de participação", o que implica que as lutas por justiça educacional no Semiárido precisam simultaneamente atacar as desigualdades materiais que

excluem os filhos das famílias agricultoras das escolas e questionar os padrões de reconhecimento que desvalorizam suas identidades e saberes.

A dimensão climática da injustiça emerge com particular força no corpus analisado. As populações do Semiárido contribuem de forma mínima para as emissões de gases de efeito estufa, mas figuram entre as mais vulneráveis aos impactos das mudanças climáticas, que se manifestam na região principalmente sob a forma de intensificação dos períodos de seca, irregularidade das chuvas e avanço da desertificação (Porto-Gonçalves, 2006).

Essa assimetria entre contribuição e vulnerabilidade constitui uma injustiça climática que se soma às injustiças históricas da colonização, da concentração fundiária e do racismo estrutural para produzir condições de extrema vulnerabilidade social e educacional. Porto-Gonçalves (2006, p. 131) argumenta que "as mudanças climáticas não são apenas um problema ambiental, mas um problema político e social que exige transformações nas relações de poder que determinam quem polui e quem sofre as consequências da poluição".

Também devemos considerar a dimensão subjetiva da injustiça climática como igualmente relevante para a educação. As crianças e jovens do Semiárido vivem cotidianamente a experiência da insegurança hídrica e alimentar, da migração forçada de familiares, da perda de animais e plantações, da incerteza sobre o futuro do território. Essas experiências produzem formas específicas de sofrimento, ansiedade e luto ambiental que raramente são reconhecidas e trabalhadas pelos currículos escolares (Arroyo, 2012). Ao mesmo tempo, essas experiências são também fontes de saberes, resiliências e criatividade que os currículos coloniais tendem a ignorar ou a patologizar. A "pedagogia do afeto climático" (Arroyo, 2012) propõe justamente que a escola reconheça e elabore essas dimensões subjetivas da experiência climática, transformando o sofrimento em consciência crítica e a resiliência em projeto político.

Podemos observar que a articulação entre justiça climática e segurança alimentar constitui outro nó problemático identificado no corpus. O Semiárido possui uma riquíssima tradição de práticas agroalimentares adaptadas às condições climáticas locais, incluindo variedades crioulas de sementes, técnicas de irrigação por gotejamento artesanal, sistemas de armazenamento de alimentos e práticas de solidariedade alimentar entre vizinhos (Shiva, 1997).

No entanto, essas práticas têm sido progressivamente deslocadas pela monocultura de exportação e pela dependência de insumos externos, aumentando a vulnerabilidade alimentar

das comunidades e destruindo o patrimônio genético e cultural das variedades locais. A escola pode ser um espaço de resistência a esse processo, ao valorizar e transmitir as práticas agroalimentares tradicionais como parte de um projeto de soberania alimentar e de justiça climática.

### **3.5 EIXO 4: TECNOLOGIA, GÊNERO E PERMANÊNCIA ESCOLAR**

O quarto eixo estruturante do dossiê articula três dimensões que, embora distintas, compartilham um problema comum: a tendência dos sistemas educacionais a tratar como universais realidades que são, na verdade, profundamente diferenciadas por marcadores de classe, gênero, raça e território. A tecnologia digital, o gênero e a permanência escolar são campos em que essa ilusão de universalidade produz exclusões concretas que afetam de forma desproporcionalmente intensa as populações do Semiárido.

No que diz respeito à tecnologia digital, o corpus revela um paradoxo: ao mesmo tempo em que as políticas educacionais brasileiras têm avançado na incorporação das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, as zonas rurais do Semiárido permanecem marcadas por "vazios digitais" que tornam essas políticas inacessíveis para grande parte dos estudantes da região (Castells, 1999). Castells (1999, p. 88) alertava que "a divisão entre os que têm acesso à internet e os que não têm é tão importante quanto a divisão entre os que têm e não têm acesso à eletricidade foi no século XX". No contexto do Semiárido, essa divisão articula-se com a precariedade da infraestrutura educacional, a rotatividade de professores nas escolas rurais e a ausência de políticas de conectividade que reconheçam as especificidades territoriais da região.

Com a pandemia de COVID-19 tornou-se visível, de forma dramática, a profundidade dessa exclusão digital. Quando as escolas foram fechadas e o ensino remoto foi adotado como solução emergencial, os estudantes das zonas rurais do Semiárido foram os mais afetados pela ausência de dispositivos, de conectividade e de ambientes domésticos adequados para o estudo (Molina; Freitas, 2011). No entanto, o corpus revela também que, nesse contexto de crise, comunidades e professores encontraram formas criativas de manter vínculos pedagógicos utilizando ferramentas de baixo custo e baixa conectividade, como grupos de WhatsApp, rádio comunitária e cadernos de atividades entregues pessoalmente. Essas práticas constituem, em

certo sentido, uma "pedagogia dos interstícios" que faz uso criativo das brechas deixadas pela infraestrutura precária (Santos, B. S., 2010).

Neste sentido, a dimensão de gênero emerge no corpus como um fator determinante das trajetórias educacionais no Semiárido, mas frequentemente invisibilizado pelas análises que privilegiam as desigualdades de classe e território. As meninas e mulheres do Semiárido enfrentam barreiras específicas à escolarização e à permanência escolar: a divisão sexual do trabalho doméstico e rural, que frequentemente sobrecarrega as mulheres com responsabilidades incompatíveis com a frequência regular à escola; as normas de gênero que restringem a mobilidade feminina e o acesso às escolas localizadas em outros municípios; e a ausência de políticas de educação sexual e de enfrentamento à violência de gênero nas escolas rurais (Louro, 1997). A "agroecologia feminista", conceito que emerge em alguns estudos do corpus, propõe justamente a articulação entre a luta pelo direito à terra, à água e à biodiversidade e a luta pelo direito das mulheres à educação, à autonomia e à participação política (Shiva, 1997).

A permanência escolar constitui um problema estrutural que atravessa todas as dimensões analisadas. O corpus revela que as taxas de abandono escolar nas zonas rurais do Semiárido são sistematicamente mais altas do que as médias nacionais, e que os fatores explicativos incluem tanto dimensões materiais (trabalho infantil, distância das escolas, ausência de transporte, insegurança alimentar) quanto dimensões simbólicas (falta de identificação com os conteúdos curriculares, experiências de humilhação e subalternização na escola, ausência de perspectivas profissionais vinculadas à permanência no território) (Caldart, 2004). Arroyo (2012, p. 25) argumenta que "o fracasso escolar dos povos do campo não é um problema de aprendizagem: é um problema de projeto político", o que implica que as soluções para o abandono escolar não podem ser buscadas apenas em estratégias pedagógicas individualizadas, mas exigem transformações nas estruturas curriculares, nas políticas de financiamento e nas relações de poder que governam a educação rural no Brasil.

### **3.6 TENSÕES E CONVERGÊNCIAS NO CORPUS**

A análise transversal dos 27 estudos revela algumas tensões produtivas que percorrem

o campo de produção sobre educação no Semiárido. A primeira tensão opõe as abordagens que privilegiam a especificidade territorial do Semiárido às que alertam para o risco de "sertanejização" essencialista das identidades e dos currículos. Santos, B. S. (2010) aponta que as epistemologias do Sul precisam ser capazes de "aprender com o Sul sem se tornarem prisioneiras do Sul", o que implica que a valorização dos saberes sertanejos não pode descambar para um localismo fechado que ignore as articulações globais dos problemas enfrentados pelas populações do Semiárido.

Uma segunda tensão opõe as perspectivas que enfatizam a agência e a criatividade das comunidades sertanejas às que privilegiam a denúncia das estruturas de opressão que condicionam essa agência. O corpus revela que as melhores contribuições são justamente aquelas que conseguem articular essas duas dimensões, reconhecendo simultaneamente a violência das estruturas coloniais e a vitalidade das resistências que essas estruturas não conseguiram suprimir (Freire, 1987; Quijano, 2005).

Consideramos a terceira tensão resultado da relação entre a academia e os movimentos sociais que produzem e protagonizam as pedagogias de convivência. Vários estudos do corpus alertam para o risco de que a academização dessas práticas resulte na sua captura pelos dispositivos de classificação e hierarquização epistêmica que as epistemologias do Sul pretendem subverter (Walsh, 2013). A questão de quem tem o direito de produzir conhecimento sobre o Semiárido, em que formatos e para quais fins, é uma questão eminentemente política que não pode ser respondida apenas no plano teórico.

## **4 O DOSSIÊ**

Os artigos que compõem este dossiê distribuem-se pelos quatro eixos identificados na revisão integrativa, buscando cobrir, de forma complementar e sem pretensão de exaustividade, o campo problemático delineado na seção anterior.

### **4.1 EIXO 1: COLONIALIDADE, CURRÍCULO E RESISTÊNCIA BIOCULTURAL**

O primeiro artigo, "Colonialidade Curricular e Saberes Sertanejos", analisa os

mecanismos pelos quais os currículos das escolas rurais do Semiárido reproduzem a hierarquia colonial entre conhecimentos científicos e saberes locais, propondo critérios para uma reforma curricular decolonial. O segundo artigo, "Pedagogia Territorial do Cuidado", investiga as práticas de cuidado com o território presentes nas comunidades quilombolas do Semiárido, argumentando que essas práticas constituem uma pedagogia específica que a escola precisa reconhecer e dialogar. O quarto artigo, "EJA e Emancipação Produtiva no Semiárido", examina as experiências de Educação de Jovens e Adultos vinculadas a projetos de agroecologia e de geração de renda, avaliando seu potencial emancipatório e os limites impostos pelas estruturas institucionais da EJA.

#### **4.2 EIXO 2: TERRITÓRIO, ECOLOGIA E CONHECIMENTO ANCESTRAL**

O sétimo artigo, "A Caatinga como Ecologia Pedagógica", propõe o conceito de "escola-ecossistema" como modelo alternativo à escola convencional, demonstrando como a Caatinga pode ser incorporada como currículo vivo nos processos educativos formais e não formais. O décimo primeiro artigo, "Pedagogia Bioclimática e Saberes da Chuva", analisa os saberes meteorológicos tradicionais das comunidades sertanejas, avaliando como esses saberes podem ser incorporados nos currículos de ciências sem serem reduzidos a meros "curiosidades folclóricas". O décimo segundo artigo, "Futurismo Sertanejo e Imaginação Pedagógica", propõe o conceito de "futurismo sertanejo" para descrever as práticas imaginativas e projetivas das comunidades do Semiárido que constroem narrativas de futuro a partir de seus próprios referenciais culturais e epistêmicos.

#### **4.3 EIXO 3 JUSTIÇA, CLIMA E SUBJETIVIDADE**

O quinto artigo, "Resiliência Alimentar e Soberania Pedagógica", examina as práticas de produção, conservação e transmissão de sementes crioulas como formas simultâneas de resistência à dependência agroalimentar e de transmissão de conhecimentos ancestrais. O oitavo artigo, "Clima, Afeto e Pedagogia do Sofrimento", investiga as dimensões afetivas e subjetivas da experiência climática das crianças e jovens do Semiárido, propondo estratégias pedagógicas

de elaboração do luto ambiental e de construção de esperança crítica. O décimo artigo, "Letramento Climático Territorializado", analisa as possibilidades e os limites da incorporação da temática das mudanças climáticas nos currículos das escolas rurais do Semiárido, a partir de uma perspectiva de justiça climática.

#### **4.4 EIXO 4: TECNOLOGIA, GÊNERO E PERMANÊNCIA ESCOLAR**

O terceiro artigo, "Território Educativo Transitório e WhatsApp Pedagógico", analisa o uso de aplicativos de mensagens como mediadores pedagógicos em contextos de baixa conectividade, examinando os potenciais e as limitações dessas práticas para a manutenção do vínculo escolar em comunidades rurais do Semiárido. O sexto artigo, "Justiça Digital e Lacuna de Permanência", examina as desigualdades de acesso às tecnologias digitais no Semiárido, propondo o conceito de "justiça digital" como categoria analítica para compreender as novas formas de exclusão educacional na era da conectividade. O nono artigo, "Agroecologia Feminista e Escola no Semiárido", analisa as articulações entre os movimentos de agroecologia feminista e as lutas pelo direito à educação das mulheres do Semiárido, identificando experiências de formação que integram dimensões produtivas, políticas e pedagógicas.

### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo introdutório demonstrou que a produção científica sobre educação, território e justiça no Semiárido brasileiro configura um campo de elaboração teórica e prática de grande riqueza e complexidade, organizado em torno de quatro eixos estruturantes: colonialidade, currículo e resistência biocultural; território, ecologia e conhecimento ancestral; justiça, clima e subjetividade; e tecnologia, gênero e permanência escolar.

A revisão integrativa revelou que os avanços mais significativos desse campo derivam justamente da capacidade de articular as críticas às estruturas coloniais de poder com o reconhecimento da agência criativa das populações sertanejas. As pedagogias de convivência não são apenas respostas adaptativas a condições adversas: são projetos políticos e epistemológicos que propõem uma reorganização profunda das relações entre conhecimento,

poder e território. Nesse sentido, o Semiárido não é apenas um objeto de estudo para as ciências da educação: é um laboratório vivo de alternativas pedagógicas que têm muito a ensinar a um campo educacional globalizado e frequentemente anestesiado pela hegemonia dos currículos coloniais.

O dossiê que este artigo introduz não pretende ser exaustivo nem conclusivo. Pretende ser, antes, um convite ao diálogo: entre a academia e os movimentos sociais, entre os saberes científicos e os conhecimentos ancestrais, entre as urgências do presente e os horizontes de futuro que as comunidades do Semiárido constroem cotidianamente. Os doze artigos que se seguem são doze contribuições a esse diálogo, reconhecendo que o diálogo verdadeiro, como ensinava Freire (1987, p. 91), "não pode existir sem um profundo amor ao mundo e aos homens", e que amar o Semiárido, suas gentes e seus saberes é, antes de tudo, reconhecê-los como produtores legítimos de conhecimento e de futuro.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BURBANO, A. C. Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 11, n. 23, p. 107-132, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.eral>.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- CARNEIRO, M. J.; TORRENS, Q. (Orgs.). **Campo e cidade no Brasil**: transformações sócio-espaciais e tensões políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FRASER, N. **Scales of justice**: reimagining political space in a globalizing world. New York: Columbia University Press, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>.

MIGNOLO, W. **Local histories/global designs**: coloniality, subaltern knowledges and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85>.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo

Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SHIVA, V. **Monocultures of the mind**: perspectives on biodiversity and biotechnology. London: Zed Books, 1997.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 52, n. 5, p. 546-553, Dec. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>.

ZIBECHI, R. **Territórios em resistência**: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.